

Válóczi Marianna

Budapesti Gazdasági Egyetem
Külkereskedelmi Kar
Nemzetközi Üzleti Szaknyelvek Tanszék

A nyelvtanulói tudatosság és érzelmi intelligencia erősítése: mindfulness a nyelvórán

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.31>

A tanulmány az érzelmi intelligenciának, illetve a nyelvtanulói tudatosságnak és önszabályozásnak a nyelvtanulás eredményességében betöltött kulcsfontosságú szerepére szándékozik rávilágítani, ezen belül is a pozitív pszichológia által elismert és széleskörűen használt mindfulness módszer nyelvtanulásban való alkalmazhatóságát vizsgálja. A munkaadók fiatal diplomásokkal szemben támasztott elvárásai között egyre markánsabban jelennek meg az ún. 21. századi képességek, közöttük az asszertív kommunikáció, kritikus gondolkodás, kreativitás, problémamegoldó képesség, önismeret és önszabályozás, a magas szintű érzelmi kompetenciák. Az érzelmi intelligenciához kapcsolódó ún. soft skillek és a nyelvtanulói autonómia, tudatosság és felelősségvállalás fejlesztése – a munkaerőpiaci elvárások és hallgatói generációk változásai szempontjából is – a felsőoktatási szaknyelvoktatásban alkalmazandó innovatív módszerek fontos eleme lehet. A tanulmány az önszabályozó tanulás és az önmotivációs stratégiákra vonatkozó szakirodalmi, fogalmi háttér áttekintése után a mindfulness módszer elméleti háttérét és a nyelvtanulásban való alkalmazhatóságát elemzi, néhány konkrét, a nyelvórán alkalmazható mindfulness stratégiára és technikára is kitérve. A kutatások azt mutatják, hogy a mindfulness stratégiák alkalmazása pozitív hatással van az érzelmi intelligenciára, érzelmi szabályozásra, empátia képességre és az egyén számára releváns információk hatékony feldolgozására, így a nyelvtanulás eredményességét is pozitívan befolyásolhatja.

Kulcsszavak: érzelmi intelligencia, mindfulness, nyelvtanulói autonómia, nyelvtanulói tudatosság, önszabályozó stratégiák

Bevezetés: Érzelmi intelligencia és nyelvtanulói tudatosság fejlesztésének fontossága a szaknyelvoktatásban

A magyar közoktatásban számos erőfeszítés és kezdeményezés történt, mind törvényi szabályozás terén mind, a tanárok pedagógiai-módszertani továbbképzése területén, a készségfejlesztésre orientált oktatás megvalósítására. A tapasztalatok mégis azt mutatják, hogy a középiskolai oktatás továbbra is elsősorban ismeretátadás-fókuszú, nem nyújt elég teret a személyes kompetenciák fejlesztése (Öveges – Csizér, 2018). A felsőoktatásba – így a gazdasági felsőoktatásba is – érkező hallgatók igen nagy aránya jelentős hiányosságokkal bír, legyen szó tanulásmódszertani

ismereteikről, kommunikációs készségeikről, vagy az érzelmi intelligenciához kapcsolódó ún. *soft skillekről*.

A munkaerőpiaci visszajelzések ugyanakkor azt mutatják, hogy az üzleti életben elhelyezkedni kívánó, friss diplomás közgazdászoktól elvárt a magas szintű szaknyelvi tudás mellett az ún. 21. századi képességek megléte és gyakorlati alkalmazása: asszertív kommunikáció, kooperáció, kritikus gondolkodás, kreativitás, problémamegoldó képesség, tudásépítés, önismeret, önértékelés és önszabályozás, innováció, fejlett digitális készségek és globális tudatosság (Álvarez – Mayo et al., 2017). Emellett nagyra értékelt a magas szintű érzelmi kompetenciák megléte: saját és mások érzéseinek tudatos észlelése és önszabályozása, empátia, fejlett szociális kompetenciák, társas kapcsolatok eredményes menedzselésének és a belső motiváltság fenntartásának képessége (Cotler et al., 2017).

Az érzelmi intelligencia kompetenciái nem velünk született képességek, hanem társas közegben elsajátított és jól fejleszthető kompetenciák (Goleman et al., 2003). A (szak)nyelvórai tevékenységek kiválóan alkalmasak az érzelmi, a szociális és a kognitív képességek integrált elsajátíttatására, azok egymással való kölcsönhatását biztosítva, ha a nyelvoktató holisztikusan tekint a nyelvórán elsajátítandó ismeretek, fejlesztendő készségek, képességek egészére. Élmenyszerű, a hallgatók minél mélyebb személyes bevonását ösztönző, tapasztalati tanulás ösztönzésével, a nyelvórai tevékenységek hozzájárulhatnak a nyelvtanulók személyiségfejlődéséhez is.

Az egyetemi tanulmányaikat megkezdő hallgatók egy része nem rendelkezik megfelelő önismerettel, magabiztos énképpel sem, sokan nincsenek tisztában azzal, hogy milyen területen vannak hiányosságaik, milyen stratégiával tudnának hozzálátni a sikeres, személyes fejlődést és kiteljesedést biztosító, szakmai jövőjük szempontjából releváns képességek fejlesztéséhez (Pusztai – Kovács, 2015). A helyzetet árnyalják a Z generáció sajátosságai is: a tanulásra, az elmélyült szakmai munkára a korábbi generációknál sokkal kevésbé motivált, tartós koncentrációra, tudatos erőfeszítésre kevésbé képes, illetve hajlandó, a megtanulandó ismeretanyagra pedig rendkívül kritikusan tekintő, céltudatos, türelmetlen fiatal generációk lépnek be az utóbbi években az egyetemekre. (Tari, 2011).

Az egyre gyorsabb ütemben változó generációk szükségleteit szem előtt tartva, elkerülhetetlenné válik, hogy egyfajta állandósult, „készenléti” innovatív nyelvoktatási szemlélet jellemezze a felsőoktatási nyelvoktatási gyakorlatot. Ebben központi szerepet kapnak a következő összetevők: a foglalkoztatási szempontból releváns, transzverzális készségek fejlesztése, az énkép és a helyes önismeret tudatosítása, a nyelvtanulói tudatosság fejlesztése, a tapasztalati tanulás lehetőségének megteremtése és –

természetesen – a digitális eszközök minél szélesebb körű bevonása (Álvarez – Mayo et al., 2017). Emellett a munkahelyek kulturális közegének dinamikus változásai miatt az interkulturális jellegzetességekkel és globális társadalmi kérdésekkel kapcsolatos érzékenyítés is kihagyhatatlan didaktikai elemmé váltak.

Az innovatív szemléletű nyelvoktatás nem csak a nyelvóra dinamikáját és a hallgatói motivációt erősíti, hanem arra is alkalmas, hogy „kibillentse” a nyelvtanulókat a korábbi nyelvtanulási tapasztalataik során megszerzett működő vagy kevésbé jól működő nyelvtanulási rutinjaikból, elinduljon egy önreflektív folyamat, saját tanulási és megküzdési stratégiáikról, a fejlődés lehetséges irányairól és módszereiről.

Az érzelmi intelligenciához kapcsolódó *soft skillek*, illetve a nyelvtanulói tudatosság, önreflexió/önszabályozás fejlesztése mind a munkavállalók idegen nyelvi készségeire vonatkozó munkaadói elvárások, mind a hallgatói generációk változásai szempontjából a felsőoktatási szaknyelvoktatásban alkalmazandó innovatív módszerek fontos elemei lehetnek.

Önszabályozó tanulás – önszabályozó stratégiahasználat

Az önszabályozás területének vizsgálata sok évtizedes múltra tekint vissza, legyen szó neuro-biológiai, szociálpszichológiai vagy pedagógiai kutatásokról. Az önszabályozást az alapvető személyiségvonásokkal együtt a személyiség egyik dinamikus fejlődő alapjellemzőjének tekintik (Blair et al., 2010). Önszabályozáson és ezen belül is az önszabályozott tanuláson azon pszichológiai folyamatok összességét értjük, amelyek révén az egyén képes kontrollálni a gondolatait, érzelmeit és viselkedését egy általa kitűzött cél érdekében. (Matthews et al., 2000). Komplex, magas szinten működő kontrollrendszerről van szó, affektív, kognitív és viselkedési komponensekkel, amelynek végeredménye motivált viselkedésben nyilvánul meg (Blair et al., 2010). Az önszabályozott tanuló belső, személyesen releváns céljaitól vezérelve képes szabályozni kognitív, affektív és metakognitív folyamatait, motivációját és viselkedését egy komplex gondolati, érzelmi, akarati és cselekvési önfejlesztő képesség révén (Zimmerman, 2008).

Az önszabályozott tanulás kutatása az 1990-es évekig főképp a kognitív tanulási stratégiák használatának vizsgálatára vonatkozott; vö. például Heckhausen és Kuhl kontroll elmélete (Heckhausen – Kuhl, 1985), Latham és Locke célkitűzéselmélete (Latham – Locke, 1991). Jelentősen kevesebb kutatás vizsgálta, hogy hogyan képesek a tanulók észlelni, irányítani és szabályozni a tanulással kapcsolatos érzelmeiket, motivációjukat

és viselkedésüket. Az affektív tényezőkkel később kezdtek el foglalkozni a kutatók és jelentősen kevesebb irodalma született (pl. Pintrich 1999, 2000; Boekaerts – Niemivirta, 2000; Blair et al., 2010).

Az önszabályozás és a tanulási autonómia fogalma gyakran szinonimaként jelenik meg a szakirodalomban. Ez utóbbi, az önszabályozó folyamatok jellegzetességein túl azt feltételezi, hogy az autonóm diák felelősséget is vállal saját tanulási folyamatának tartalmáért és szervezéséért (Oxford, 2003). Az önszabályozó tanulásra, autonóm tanulói magatartásra vonatkozó elméletek megközelítéseiben közös elem, hogy mindegyik aktív, a (nyelv)tanulási folyamatban konstruktívan részt vevő tanulóval számol (*aktivitási alapjellemző*), aki képes saját viselkedésének, motivációjának monitoringjára (*kontrollképesség*) és (értékes) tanulási célokkal-referenciákkal rendelkezik (Pintrich, 2000).

Az önszabályozott tanulóval kapcsolatban bebizonyosodott, hogy azok a tanulók, akik belső motivációval rendelkeznek, a megértésre koncentrálnak, elsajátítási célokat tűznek ki, továbbá érték számukra a tanulás, gyakrabban használnak önszabályozott tanulási stratégiákat, mint azok, akik teljesítménycélokat tűznek ki, illetve mások elismerésére koncentrálnak (D. Molnár, 2014). A folyamat az ellenkező irányban is igaznak bizonyul: azok a nyelvtanulók, akik alkalmaznak önmotiváló technikákat, amellyel a nyelvtanulás és az idegen nyelv használata közben motivációjukat erősítik és tartósan fenntartják, továbbá autonóm módon felelősséget vállalnak a saját nyelvtanulási folyamatukért, sikeresebbek lesznek (Dörnyei, 2009).

A tanulási folyamatért felelősséget vállaló, tudatos nyelvtanulók jellemzően számos stratégiát használnak nyelvtanulási folyamatuk szabályozása érdekében. A nyelvtanulási stratégiák elméleti és a stratégiahasználat gyakorlati tanulmányozása nyomán az elmúlt több mint 30 évben széles szakirodalmi bázis jött létre, amely során a nyelvtanulási stratégiák fogalmi definiálására, illetve a stratégiák taxonómiájának megalkotására a kutatók sokféle megközelítésben tettek kísérletet. A fogalom meghatározása a mai napig alakul. A stratégiák leírásában közös elem, hogy olyan tevékenységeket értenek a kutatók alattuk, amelyek tudatos gondolkodást igényelnek, egy kitűzött tanulási cél érdekében történnek, megkönnyítik a nyelvtanulást, a tanultak újabb helyzetekben való alkalmazását és mindenképpen teljesítménynövelő hatásúak (Cohen, 2011), ha nem is feltétlenül teszik élvezetesebbé vagy gyorsabbá a nyelvtanulási folyamatot.

A nyelvtanulási stratégiák kategorizálásában a két leggyakrabban hivatkozott taxonómia O'Malley és Chamot (1990) és Oxford (Oxford, 1999) műveire alapszik. O'Malley és Chamot metakognitív, kognitív és

társas/érzelmi stratégiákat különböztet meg. Oxford tipológiája három direkt stratégiatípust (memorizálási, kognitív és kompenzáló stratégiák) és három indirekt stratégiatípust (metakognitív, érzelmi és társas stratégiák) különböztet meg. Dörnyei és Skehan (2003), Oxford és az O'Malley–Chamot kutatópáros modelljét összegezve, a stratégiákat négy típusba javasolja kategorizálni: kognitív, metakognitív, társas és érzelmi stratégiák.

A kognitív stratégiáknak az ismeretelsajátításban, információfeldolgozásban van szerepük, a társas stratégiák a kommunikációra, kooperációra, az interakció hatékonyságára irányulnak. A metakognitív stratégiák a magasabb rendű stratégiákat foglalják magukban (pl. fókuszált, irányított figyelem, önmenedzselés, probléma azonosítási képesség, priorizálás, monitoring, önértékelés, önreflexió stb.). Az affektív stratégiák a nyelvtanulás érzelmi feltételeit teremtik meg (pl. önmotiváció, énbeszéd, önjutalmazás, pozitív énkép megerősítése, érzelmek szabályozása, szorongás leküzdése).

A nyelvtanulás önszabályozási folyamatában számos stratégia jut fontos szerephez: például a pontos célkitűzés, célirányos viselkedés, metakogníció, a figyelem és koncentráció fókuszálása, monitoring, időmenedzsment, önmotivációs elképzelések, önhatékonyság, önértékelés, tanulási környezet szabályozása, feedback értelmezés és az érzelmi intelligenciával kapcsolatos összetevők: pl. unalom leküzdésének szabályozása, szorongás leküzdése, elkötelezettség szabályozása (Dörnyei, 2009; Tseng et al., 2006).

A továbbiakban a stratégiák közül jellemzően némileg kevesebb figyelmet kapott affektív és metakognitív stratégiák körében vizsgálunk meg egy – az üzleti világban mára széles körben alkalmazott – megközelítést, amelynek eredményességét a felsőoktatásban is érdemesnek tartjuk kipróbálni: a mindfulness technikát.

Affektív és metakognitív önszabályozó stratégiák tudatosítása a nyelvórán: a mindfulness módszer

Az önszabályozó–önmotivációs stratégiák közül a korábbiaknál kiemeltebb szerepet kapnak az affektív és a metakognitív önszabályozó stratégiák és ezek tudatosítása, alkalmazása a nyelvórán. Ezt indokolják egyrészt a felsőoktatásba bekerülő nyelvtanulók generációs sajátosságai, másrészt a munkaerőpiacon elvárt, nyelvtanulással összefüggő készségek változása is.

A nyelvtanulás számos érzelmet von magával: öröm, félelem, szorongás, kudarc, lelkesedés, motiváltság, izgalom, elkeseredés, elégedettség érzése, affiliáció stb. Ezek elválaszthatatlanok a kognitív tényezőktől. A nyelvtanulással kapcsolatos érzelmek, attitűdök alapvetően

meghatározzák a nyelvtanulás sikerességét. A magas nyelvtanulói önbizalommal rendelkező nyelvtanulók, azt várják, hogy teljesítményük sikeres lesz, belső hatékonyságra tesznek szert, pozitív nyelvtanulói önképet alakítanak ki, minden feladathoz nagyobb önbizalommal látnak hozzá, hatékonyabban működnek. Az önmagukat sikeresnek tartó fiatal felnőtt nyelvtanulók a nyelvtanulásban elért sikereiket is nagymértékben tulajdonítják affektív tényezőknek: pl. magas motiváltság, nyelvi önbizalom, nyelvtanulás iránti pozitív attitűd. (Válóczi, 2018).

Egyetemisták önmotivációs stratégiáit vizsgáló empirikus kutatásunkban (Válóczi, 2016) arra jutottunk, hogy a fiatal felnőtt nyelvtanulók által legfontosabbnak ítélt önszabályozó nyelvtanulási stratégiák is jellemzően affektív és metakognitív faktorokhoz kapcsolódnak. A kutatásban részt vevő 101 hallgató a legfontosabb és általa használt önmotivációs stratégiáknak az ideális jövőbeli idegennyelvi énkép megerősítését, a kellemes tanulási környezet megteremtését/stressz csökkentését, a személyesen releváns nyelvhasználatra/énkifejezésre törekvést és a saját maguk által megválasztott önálló, – elsősorban digitális – tanulási lehetőségek változatos kihasználását jelölte meg.

A kutatásból ugyanakkor az is kiderült, hogy a nyelvtanulóknak problémát okoz a figyelmük fókuszálása és fenntartása, az unalom érzésének leküzdése és nehezen tudnak elkötelezettséget vállalni a céljaik eléréséért. A megkérdezettek egyharmada nyilatkozott úgy, hogy nyelvtanulási nehézség esetén nem tudja, hogy hogyan csökkentse a stresszt.

A fentiek is azt erősítik meg, hogy a nyelvoktatási gyakorlat során érdemes a metakognitív és affektív stratégiák használatának tudatosítására nagyobb figyelmet fordítani a nyelvtanulók körében.

Mindfulness és érzelmi intelligencia

A mindfulness eredendően buddhista meditációs technika, majd a pozitív pszichológia fontos elemévé vált. Bishop és kutatótársai (Bishop et al., 2004) és Kabat-Zinn (2009) definíciói alapján mindfulness-en – magyarul tudatos vagy éber jelenlét – egyfajta jelen pillanatra fókuszáló, éber figyelmet, jelentudatosságot értünk. Olyan metakognitív képességről van szó, amely lehetővé teszi a pillanatban jelenlevő, feldolgozás- és ítéletmentes, jelenközpontú tudatosságot, a figyelem gyakorlásának egy olyan specifikus módját, amely mentes a reaktivitástól és elfogadó, kíváncsi attitűddel párosul. A mindfulness-hez szorosan kapcsolódó társfogalmak az introspekció, a flow vagy az intrinzik motiváció. A mindfulness két legfontosabb összetevője a figyelem önszabályozása, amely lehetővé teszi, hogy a figyelem tartósan az aktuális élményre irányuljon és az élményorientáltság: az egyén kíváncsi,

nyitott, elfogadó, a jelen pillanatban zajló élményeire irányuló, sajátságos orientációja (Bishop et al., 2004).

A mindfulness alkalmazása a pszichológiában az 1980-as évektől indult, elsősorban stresszcsökkentő, mindennapi tudatosságot fejlesztő programként (*MBSR – Mindfulness Based Stress Reduction*) Prof. Jon Kabat-Zinn, a Massachussetts-i Egyetem professzorának munkássága nyomán. Mára sok százezren végezték el a programot és világszerte széles körben alkalmazzák iskolákban, cégeknél, vezetői tréningeken. A mindfulness-szel kapcsolatos kutatások az utóbbi évtizedben ugrásszerűen megemelkedtek. Bebizonyosodott, hogy a rendszeres éberségmeditáció fokozza az érzelmekkel kapcsolatos agyterületek működését, az érzelmi intelligencia növelését, erősíti a pozitív önértékelést, csökkenti a szorongást, egyúttal javítja az immunrendszert, és csökkenti a vérnyomást. A legfrissebb agykutatási eredményeket felhasználva Chade-Meng Tan, Goleman és Kabat-Zinn munkájára építve (Chade-Meng Tan et al., 2014) a Google kidolgozta a *Search Inside Yourself (SIY)* vezetőképző programot (<https://siyli.org>), amely olyan mindfulness alapú technikákra tanít, amelyek a sikeres vezetői gyakorlathoz elengedhetetlenül szükséges készségeket fejlesztik. A programot több mint 30 országban tanítják, többek között olyan cégeknél, mint az SAP, a Salesforce, az American Express, a LinkedIn vagy a Ford.

Az érzelmi intelligencia és a mindfulness szoros kapcsolatban állnak egymással. Ha elfogadjuk azt az alapvetést, hogy a nyelvtanulás a teljes személyiségre ható folyamat, ez egyúttal magában foglalja a lehetőséget is, hogy a nyelvoktatás egyik fontos célja a személyiségfejlesztés. Az egyetemi szaknyelvoktatás keretein belül is van mód arra, hogy célirányosan fejlesszük a hallgatók érzelmi intelligenciáját, azokat a *soft skill*eket, amelyek magas szintű elsajátításával idegen nyelvi készségeiket sikerrel alkalmazhatják a munkaerőpiaci gyakorlatban.

A kutatások azt mutatják, hogy a mindfulness alkalmazása pozitív hatással van az érzelmi intelligenciára, érzelmi szabályozásra, az egyén számára releváns információk hatékony feldolgozására és mások nézőpontjának megértésére, az empátia képességre. Márpedig a vizsgálatok alapján a fejlett érzelmi intelligencia jobb munkahelyi teljesítménnyel, általánosan nagyobb munkahelyi elégedettséggel, jobb vezetői képességekkel és várhatóan magasabb anyagi elismertséggel jár (Cotler et al., 2017). A munkaadók az utóbbi években egyértelműen célirányosan keresik azokat a jelölteket, akik olyan, érzelmi intelligenciához kapcsolódó tulajdonságokkal rendelkeznek, mint magas fokú alkalmazkodóképesség, én-tudatosság, asszertivitás, együttműködési képesség, megbízhatóság.

Mindfulness a nyelvoktatásban

A nyelvpedagógiai kutatások széles körben tárgyalják és javasolnak módszereket a figyelem fókuszálására, nyelvtanulói tudatosság és önszabályozás növelésére (Dörnyei, 2009; Tseng et al., 2006; Zimmerman – Schunk, 2008); az érzelmi intelligencia fejlesztésére és az implicit tanulás támogatására a nyelvtanulási folyamat során (Ozanska – Ponikwia, 2018); vagy a tanár megváltozott szerepben, facilitátorként való megjelenésére az osztálytermi tevékenységekben (Lumturic, 2015). A mindfulness egy olyan szemlélet és konkrét eszköztár alkalmazásának lehetőségét nyújtja, amely a fenti területeken hatékonyan tudja támogatni a bevált módszereket, egyúttal új dimenziókat nyithat az innovatív módszertani megoldásokra fogékony nyelvoktatók számára.

A mindfulness nyelvoktatásban történő alkalmazásának célja, hogy a tanulók/nyelvtanulók jobban megismerjék önmagukat, a tanulással, nyelvtanulással kapcsolatos érzelmeiket, azok okát és a nyelvtanulási élményeiket tudatosabban, egyúttal elfogadóbban, nyitottabban tudják megélni. A technika számos olyan készséget fejleszt, amely egyértelműen növeli a nyelvtanulási folyamat eredményességét: fókuszálja a figyelmet, növeli az érzelmi intelligenciát és általános jóllétet, növeli a stressztűrő képességet és kreativitást, fejleszti a személyes készségeket, a kommunikációs és vezetői képességeket (Albrecht et al., 2012).

Az oktatásban/nyelvoktatásban a mindfulness alkalmazása elsőként is egy új szemlélet kialakítását jelenti. A hagyományos oktatás elsődlegesen az intelligenciára, az explicit tanulásra épít, sokkal kevésbé a mindfulness megközelítésre, az implicit rendszerek mélyebb, motivált megértésére. Továbbra is elsődlegesen drillek mentén tanítunk, nincs elég hangsúly a forma-tartalom összefüggések tudatalatti felismerésének ösztönzésén. A mai napig jellemző, hogy az oktatásban a „figyelem” fogalma elsősorban arra utal, hogy egy konkrét dologra – például az adott tanult nyelvi jelenségre – fókuszálunk és elsősorban paradigmákból kiindulva tanítunk (pl. igeragozási táblázatok, névmások táblázata). Gyakran előfordul, hogy a nyelvoktatási gyakorlat nem épít a tanulók „finom megfigyelő” (*soft vigilance*) képességére, pedig sokkal mélyebb és tartósabb a tanulás, ha nem a paradigma a tanulási cél, hanem a motivált megértés és releváns nyelvhasználat.

A tanteremben a mindfulness használata a nyelvelsajátításra (nem nyelvtanulásra) alkalmas légkör kialakítását támogatja. Ilyen közegben az elsődleges cél a megértés és az énkifejezés, amelyet nem késleltetünk addig, amíg a nyelvtanulók az adott szinten elsajátították a nyelvet. Fontos, hogy a nyelvtanuló az első órától kezdve inspirálva legyen az énkifejezésre, a nyelvi

szintjétől függetlenül/nyelvi szintjeinek bármely fokozatán. Felnőtt nyelvtanulók esetében éppen az énkép vélt sérülékenysége miatt az idegen nyelven történő folyamatos énkifejezés ösztönzése különösen nagy odafigyelést igényel a nyelvtanár részéről.

A mindfulness elméletének alábbi hat alappillére (Kabat-Zinn, J. 2009) a nyelvoktatásra is érvényes gondolatokat tartalmaz, amelyeket érdemes a nyelvtanulóknak tudatosítani:

Ítéletmentesség: Tudatára kell ébrednünk, hogy folyamatosan „ítélkezünk”.

A velünk történő dolgokat jó és rossz élmény kategóriákba soroljuk – így a nyelvtanulással kapcsolatos tapasztalatainkat, nyelvtanulási módszerekkel kapcsolatos élményeinket is. Bizonyos helyzetekre automatikus válaszokat adunk, a jónak megélt élményekre vadászunk, a rossznak ítélt tapasztalásokat elutasítjuk. Első lépés, hogy tudatosan kerüljük az élmények besorolását. Ne engedjük, hogy azok az automatizmusok teret kapjanak, amelyek segítségével berögzült sémáink működésbe lépnek, esetleges negatív tapasztalataink emléke előtörhessen.

Türelem: Ne hajszoljunk mindig egy következő célt, minden pillanat, amin keresztül megyünk, fontos tapasztalás és a fejlődésünket szolgálja.

Kezdő szellem: Próbáljunk minden (idegen nyelvi) jelenségre, nyelvtanulással kapcsolatos élményre úgy tekinteni mintha először találkoznánk vele, hogy a korábbi tapasztalataink („*ezt a fajta feladatot sosem tudtam megcsinálni*”, „*utálom a szituációs feladatokat*”, „*nem vagyok kreatív*” stb.) ne tereljék el a figyelmünket az adott helyzetben való jelenlétről.

Önmagunkba vetett bizalom: Ne akarjunk más képességeivel rendelkezni, más eszközeit használni. Ne éljük meg korlátként, hogy a tanár, a csoporttársaink „jobbak” nálunk. Bízunk a saját érzéseinkben, a saját nyelvi kifejezési eszköztárunkban, merjünk önmagunk lenni.

Nem erőltetés: Ha elfogadjuk azt a spirituális elméletet, hogy az életünkben általában minden valamilyen céllal történik, az magával hozza, hogy könnyedebben, elfogadóbban tudunk hozzáállni a nyelvtanulási tapasztalatainkhoz és megérteni az okát, hogy miért élünk meg az adott módon egyes élményeket. Ha valami „nagyon nem megy”, próbáljunk meg fókuszot váltani, más megközelítésből tekinteni a problémára.

Elfogadás és elengedés: Ne küzdjünk a nem kívánt negatív tapasztalatok ellen. Ha félelmeink, előítéleteink nem homályosítják el a látásunkat, akkor valószínűleg jobban fogjuk érzékelni, hogy mi az, amire szükségünk van, hogy a nyelvtanulással kapcsolatos nehézségeket leküzdjük.

A mindfulness-szel elérhető tudatosság, a saját, nyelvtanulással, idegen nyelvvvel, kultúrákkal kapcsolatos érzelmek észlelése, megértése és elfogadása egyúttal a nyelvtanulók siker-kudarcc attribúcióira is pozitívan hathat, segíthet a téves tulajdonításokon, tanult tehetetlenségen változtatni. A „mindful” osztályteremben, hasonlóan számos egyéb, a nyelvtanulói önértékelést fejlesztő módszerekhez, a tanár megtanítja a nyelvtanulókat, hogy minden nyelvórán eltöltött percnél értelme van, ráébreszti őket annak fontosságára, hogy tudatosan kövessék a saját nyelvtanulási folyamatuk előre haladását és elgondolkodjanak azon, hogyan tudják releváns módon és tudatosan használni a tanultakat.

A mindful osztálytermi légkör, – amelynek a kialakításában a tanárnak kulcsszerepe van – alapvető feltétele, hogy a nyelvtanulók folyamatosan bátorítva legyenek a gondolkodásra, érdekeltek legyenek abban, hogy a „tanulás” megtörténjen és erre nem sajnálják az erőfeszítést, tisztelik egymást és a tanárt, akitől folyamatos támogatást kapnak, de egyúttal állandó, kisebb nagyobb kihívásokkal mozgósítja őket (Wang-Liu, 2016).

Nem utolsó sorban, ahhoz, hogy a nyelvtanárok a hallgatókat támogatni tudják lényeges, hogy a nyelvtanárok a saját érzelmi intelligenciájuk fejlesztését se hanyagolják el, képesek legyenek *mindful* nyelvtanári jelenlét megvalósítására. A nyelvórán megvalósuló kommunikációban a tanár egyszerre kell, hogy jelen legyen nyelvoktatóként, támogató facilitátorként, kommunikációs partnerként és független nyelvtanuló-nyelvgyakorlóként. A mindfulness ezeknek a szerepek a tudatosabb, élményszerűbb megélését is segíti.

Mindfulness stratégiák és technikák a nyelvórán

A mindfulness egyik fontos sarokköve a felelősségvállalás. Ha valami nem jól működik, hajlamosak vagyunk a tagadásra, rajtunk kívülálló tényezőkben keresni a hibát, szégyent érezni, igazolást keresni, feladni. Ha elismerjük a hibát, a problémát, már önmagában erőt ad. A felelősségvállalási stratégia modellje könnyen alkalmazható: határozzuk el, hogy minden nyelvtanulással kapcsolatos célunkért, teendőnkért, szokásainkért felelősséget vállalunk. Vegyük észre, ha a fentiekben leírt módon reagálunk egy helyzetben (szégyenérzet, kívülálló ok, körülmény hibáztatása stb.) és objektíven

tekintsünk minden helyzetre és benne a mi szerepünkre, ezáltal felelősebben fogunk viselkedni.

A mindfulness alapja a meditáció. A légzésre összpontosítás relaxált éberséget, fókuszált figyelmet és objektivitást eredményez. Javasoljuk a hallgatóknak, hogy otthoni, fokozott koncentrációt igénylő feladatok előtt néhány percet szánjanak arra, hogy egyenes háttal, csukott szemmel, minden gondolatot kizárva, csakis a légzésükre figyeljenek. Természetesen ez a nyelvóra előtt, vagy bizonyos nyelvórai feladatok előtt is beiktatható. Relaxált, befogadó, oldott, tanulásra kiemelten alkalmas állapotot idézhetünk vele elő. A nyelvtanulás egy hosszú, fáradságos, sok erőfeszítést igénylő folyamat, amelyet nagyon gyakran kísér – még a kifejezetten jó nyelvtanulók körében is – szorongás, zavarban lét, szégyenérzet, frusztráció. Fontos, hogy tudatosítsuk a nyelvtanulóknak, hogy ezek természetes érzések és nagyon egyszerű technikákkal, tudatosan képesek lehetnek őket oldani, enyhíteni. Ismertessük meg a nyelvtanulóinkkal és tudatosítsuk bennük a mindful hozzáállás Kabat-Zinn (2009) elméletében kidolgozott hat alappillérét. A kurzus elején szánjunk rá időt, hogy minden egyes pillér esetében saját, személyes problémára hozzanak és osszanak meg példát a nyelvtanulók és tűzzenek ki egy egyéni célt a mindful szemlélet jegyében történő változás megvalósítására.

A felsőoktatásba érkező Z generáció számára, miközben a virtuális térben folyamatosan kapcsolatban állnak a világgal és a társaikkal, a valós kapcsolódás (a fizikai térben, a társaikkal, a jelenben) egyre nagyobb problémát okoz. Miközben a teljes generáció látszólag a pillanat megélésére fókuszál, ez valójában egy felszínes megélést jelent: élvezzük a pillanatot és lépünk tovább a következő „élményre”. Ahhoz, hogy valóban mindful módon viselkedjen az osztálytermi csoport, közös fogalmi háttérrel kell létrehozunk, megértetni a hallgatóinkkal, hogy itt a pillanat és az élmény másfajta megéléséről van szó. Meg kell állni, és tudati szintre hozni, hogy a nyelvtanulási helyzet, amelyben vagyunk mit is jelent, miért jó, hasznos, hogyan használjuk ki, éljük meg az élményt. Csak így lehetséges valós bevonódást, elmélyülést elérni egy-egy tevékenységben. A bevonódáshoz, a pozitív jó élmény elérésére egészen egyszerű drámapedagógiai technikák is alkalmasak. Például: a „jóízű kamuzás” technikája: két-fős csoportokban az egyik nyelvtanuló idegen nyelven felidéz egy fikatív, közösen megélt, pozitív emléket („*Emlékszel, amikor...*”). A másik nyelvtanuló ezt folytatja („*Igen és emlékszel, hogy...*”). Szabály, hogy minden újabb emlékkép pozitív élményt idézzen fel.

Kitűnő nyelvórai gyakorlat fikatív, negatív helyzetekre (akár szakmai szókincs használatot implikáló üzleti szituációkra) pozitív megoldások kigondolása kis csoportokban. Ugyanez a technika konkrét kommunikációs

gyakorlatokban is nagyon jól működik: egy rossz hírt közlünk a párunkkal (például: „*a legfontosabb üzleti partnerünk lemondott egy jelentős megrendelést*”), akinek az a feladata, hogy mindenképpen találja meg a helyzet pozitív oldalát („*Igen, de...*”). Majd az első nyelvtanuló újra átveszi a szót („*De nem...*”), és így tovább. A fentiekben leírt gyakorlatok nagyfokú koncentrációt, intenzív egymásra figyelmet, a helyzetben való tudatos jelenlétet, egyúttal kreativitást, személyességet (jobb agyféltekés memória használatot) és nagyobb bevonódást, megélést, releváns nyelvhasználatot eredményeznek.

Az ún. „teljes figyelem” technikája is nagyon jól erősíti a tudatos jelenlétet. Példa a nyelvórai gyakorlatban: az egyik nyelvtanuló előre meghatározott személyes kérdéseket tesz fel a másiknak. A másik nyelvtanuló feladata, hogy teljes figyelemmel összpontosítson a válaszadóra és folyamatos megerősítést adjon részére, a verbális megerősítés mellett bólogatással, mimikával és egyéb nem verbális eszközökkel. Még erősebb koncentrációt igényel, egyúttal erősíti az „offline kapcsolódást” a „szóvéjáték” feladat, amikor egy adott témában elhangzott kezdő mondat utolsó szavával (vagy akár utolsó betűjével) kell folytatnia a soron következő nyelvtanulónak a témát egy újabb mondat megalkotásával.

A *self-talk* (énbeszéd) technika is a mindfulness szellemiségéhez közel álló affektív stratégia. Olyan mentális technikák összessége, amelyekkel a nyelvtanulási szorongást csökkenteni tudja a nyelvtanuló, hogy kompetensebbnek érezze magát a feladat megvalósításában.

A nyelvtanulással kapcsolatos érzelmek, attitűdök, tulajdonítások tudatosítására közvetetten alkalmas gyakorlat lehet, ha azt kérjük a nyelvtanulóktól, hogy idézzenek fel egy olyan helyzetet (vagy ember társaságát), amely kihívást jelentett, amelyben kellemetlenül érezték magukat. Próbálják meg leírni, hogy pontosan hogyan érezték magukat, milyen tünetei voltak az érzéseknek. A gyakorlat segíthet a nyelvtanulóknak saját érzelmeik jobb megismerésében, tudatosításában, vagy akár kezelésében is. Mások érzelmeinek felismerésére, tudatosítására, konfliktusok felismerésére és kezelésére pedig számos „empátia-oktató” videót is találhatunk a tanított nyelveken. Ezeket használva a fiatal felnőtt korosztálynak is izgalmas feladatokat lehet beépíteni, ami nemcsak nyelvi készségeket, érzelmi intelligenciát fejleszt, hanem közvetetten a nyelvtanulási folyamat eredményességére is pozitív hatással lehet.

A fentiekben néhány szemléltető példát idéztünk a számtalan nyelvórán és az órán kívüli autonóm tanulási folyamat során alkalmazható stratégiára és technikára, amelyek segítik a mindful nyelvtanulási folyamat kialakítását. Érdeemes a nyelvtanulóknak egy mindfulness stratégiákból álló

eszköztárat összeállítani, amelyből egyéniségüknek és tanulási stílusuknak megfelelően válogathatnak.

Konklúzió

A tanulmány az érzelmi intelligenciának és a nyelvtanulói tudatosságnak a nyelvtanulás eredményességében betöltött kulcsfontosságú szerepét szándékozott hangsúlyozni. Kiemelte az affektív és metakognitív stratégiák fontosságát a nyelvtanulók önszabályozási folyamatában és elemezte a pozitív pszichológia által széleskörűen használt mindfulness stratégia nyelvtanulásban való alkalmazhatóságát, bemutatva néhány konkrét, a nyelvórán alkalmazható technikát is. További empirikus kutatásra érdemes lehet a mindfulness technikáknak a nyelvtanulás eredményességére gyakorolt hatásának vizsgálata a felsőoktatásban tanulók viszonylatában és a mindfulness stratégiák alkalmazásának lehetősége a nyelvtanári burnout jelenség prevenciójában.

Hivatkozások

- Albrecht, N. J. – Albrecht, P. M. – Cohen, M. (2012): Mindfully Teaching in the Classroom: a Literature Review. *Australian Journal of Teacher Education*. 37/12. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n12.2>
- Bishop, S. – Lau, M. – Shapiro, S. – Carlson, L. – Anderson, N. – Carmody, J. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*. 9. 76-80. DOI: <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Blair, C. – Calkins, S. – Kopp, L. (2010): Self-regulation as the interface of emotional and cognitive development: Implications for education and academic achievement. In: Hoyle, R. H. (ed.) (2010): *Handbook of personality and self-Regulation*. Blackwell Publishing Ltd: United Kingdom, 64–90. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781444318111.ch4>
- Boekaerts, M. – Niemivirta, M. (2000): Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (eds.) (2000): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press: San Diego. 417–452. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50042-1>
- Chade-Meng, T. – Goleman, D. – Kabat-Zinn, J. (2014): *Search Inside Yourself: The Unexpected Path to Achieving Success, Happiness (and World Peace)*. Harper Collins: New York
- Cohen, A. D. (2011): *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Taylor Francis: New York.
- Cotler, J. L. – DiTursi, D. – Goldstein, I. – Yates, J. – DelBelso, D. (2017): A Mindful Approach to Teaching Emotional Intelligence to Undergraduate Students Online and in Person. *Information Systems Education Journal*. 15/1. 12-25
- D. Molnár, É. (2014): Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In: Buda, A. – Golnhofer, E. (eds.) (2014): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Tanulás és környezete*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság: Budapest. 29-54

- Dörnyei, Z. – Skehan, P. (2003): Individual differences in second language learning. In: Doughty, C. J. – Long, M. H. (ed.) (2003): *The handbook of second language acquisition*. Blackwell: Oxford. 589–630. DOI: <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch18>
- Dörnyei, Z. (2009): The L2 Motivational Self System. In: Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (ed.) (2009): *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol. Multilingual Matters: 9–42
- Goleman, D. – Boyatzis, R. – McKee, A. (2003): *A természetes vezető. Az érzelmi intelligencia hatalma*. Vince Kiadó: Budapest
- Heckhausen H. – Kuhl, J. (1985): From wishes to action: The dead ends and short cutson the long way to action. In: Michael Frese – John Sabini (ed.) (1985): *Goal Directed Behavior: The Concept of Action in Psychology*. Erlbaum: Hillsdale, NJ. 78–94
- Kabat-Zinn, J. (2009): *Bárhova mész ott vagy. Éberségmeditáció a mindennapi életben*. Libris: Budapest
- Latham, G. P. – Locke, E. A. (1991): *Self-regulation through goal setting. Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50/2. 212–247. DOI: [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90021-K](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90021-K)
- Lumturie, B. (2015): Teacher's New Role in Language Learning and in Promoting Learner Autonomy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 199. 423–427. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.528>
- O'Malley, M. – Chamot, A. U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press: Cambridge. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490>
- Matthews, G. – Schwan, V. L. – Campbell, S. E. – Saklofske, D. H. – Mohamed, A. A. R. (2000): Personality, Self-regulation, and adaptation: A cognitive-social framework. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (ed) (2000): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press: San Diego. 171–209. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50035-4>
- D. Molnár É. (2014): Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In: Buda A. – Golnhofer E. (ed.) (2014): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Tanulás és környezete*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság: Budapest. 29–54
- Oxford, R. L. (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House / Harper and Row: New York.
- Oxford, R. L. (2003): Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In: Palfreyman, D. – Smith, R. C. (eds.) (2003): *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives*. Palgrave Macmillan: Basingstoke. 75–91. DOI: https://doi.org/10.1057/9780230504684_5
- Ozanska-Ponikwia, K. (2018): *Personality and Emotional Intelligence in Second Language Learning*. Scholars Publishing: Cambridge.
- Öveges, E. – Csizér, K. (szerk.) (2018): *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról*. Kutatási jelentés. Oktatási Hivatal: Budapest.
- Pintrich, P. R. (1999): The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*. 31. 459–469. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Pintrich, P. R. (2000): The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (ed.) (2000): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press: San Diego. 452–503. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>

- Pusztai, G. – Kovács, K. (szerk) (2015): *Ki eredményes a felsőoktatásban? Felsőoktatás & Társadalom 1.* Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új mandátum Könyvkiadó: Nagyvárad-Budapest.
- Tari A. (2011): *Z generáció: klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani szempontok az információs korban.* Budapest: Tericum.
- Tseng, W. T. – Dörnyei, Z. – Schmitt, N. (2006): A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*. 27. 78–102. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/ami046>
- Válóczi M. (2016): Üzleti szaknyelvet tanuló egyetemi hallgatók önmotivációs nyelvtanulási stratégiái. In: Reményi, A. Á. – Sárdi, Cs. – Tóth, Zs. (szerk.) (2016): *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben.* Tinta Könyvkiadó: Budapest. 209–218
- Válóczi M. (2018): Sikeres nyelvtanulók nyelvtanulási sikerattribúciói. In: Bocz, Zs. – Besznayák, R. (szerk.) (2018): *Porta Lingua 2018. Tudásmegosztás, értékközvetítés, digitalizáció – trendek a szaknyelvoktatásban és kutatásban: cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és kutatásról.* SZOKOE: Budapest. 333–344
- Wang, Y. – Liu, C. (2016): Cultivate Mindfulness: A Case Study of Mindful Learning in an English as a Foreign Language Classroom. *IAFOR Journal of Education*. 4/2. 141–155. DOI: <https://doi.org/10.22492/ije.4.2.08>
- Zimmerman, B. J. (2008): Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*. 1. 166–183. DOI: <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, B. J., – Schunk, D. H. (2008): Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In: Schunk, D. H., – Zimmerman, B. J. (eds): *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications.* Lawrence Erlbaum: New York. 1–30

Internetes hivatkozások

- Álvarez-Mayo, C. – Gallagher-Brett, A. – Michel, F. (2017): Innovative language teaching and learning at university: enhancing employability.
https://www.researchgate.net/publication/317042002_Innovative_language_teaching_and_learning_at_university_Enhancing_employability. DOI: 10.14705/rpnet.2017.innoconf2016.9781908416506.
<https://siyli.org/>